

**Experiencias y prácticas de la vida escolar.**

**Estudio etnográfico de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la**

**Universidad Nacional de Quilmes**

Autoras: Schneider, Débora; Pérez, Elisa; Marzioni, Clarisa

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Quilmes.

Mesa de trabajo: 40. Sociología de la experiencia escolar. Formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela secundaria

Correo electrónico: dschneide@unq.edu.ar

**Resumen**

La Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes está ubicada en el barrio La Resistencia del partido de Quilmes. Forma parte de un grupo de escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales de reciente creación (2014 en este caso). Su desarrollo es el resultado de la negociación de acciones y sentidos entre una variedad de actores y agencias: el Ministerio de Educación de la Nación, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, los claustros y autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, el equipo de docentes, los y las estudiantes, sus familias, las organizaciones comunitarias del barrio, los funcionarios del municipio de Quilmes, entre otros. Desde la UNQ se desarrolla, a partir del año 2015, una investigación que se propone generar conocimiento en torno a dicho proceso. Para ello, y a través de un abordaje etnográfico, se ha desarrollado indagación en torno a las experiencias escolares, sociales y culturales que convergen en la trama educativa. Los primeros resultados permiten construir un mapa de las significaciones que se despliegan y toman cuerpo en la Escuela, a través del análisis de biografías de alumnos, docentes y actores clave del barrio, del análisis documental y de las observaciones de los espacios institucionales y en territorio.

## Presentación

Este artículo presenta algunos avances de un proceso de investigación que inició en junio de 2015 y que se inscribe en la Convocatoria 2015-2017 de Proyectos de Investigación y Transferencia en Áreas de Vacancia de la Universidad Nacional de Quilmes.

El proyecto de investigación se propone, a través de la comprensión del proceso de implementación de una experiencia institucional novedosa, contribuir a la producción de conocimiento sobre nuevos formatos escolares en el marco de políticas de inclusión educativa para el nivel secundario. Específicamente, elige como *locus* de investigación la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ, y define para su estudio un trabajo de tipo etnográfico. El equipo de investigación que lleva adelante el proyecto está constituido por investigadoras formadas de la UNQ y docentes e investigadores en formación de la propia Escuela Secundaria.

La Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes forma parte de un grupo de escuelas secundarias de reciente creación (2014 en este caso), dependientes de Universidades Nacionales. El trabajo de investigación en marcha tiene la particularidad de seguir la trayectoria de su implementación desde los primeros momentos, lo que permite además la sistematización y documentación de procesos complejos, y el análisis y discusión de los avances con los propios actores durante el mismo, en una lógica que supone un ida y vuelta entre la investigación y la gestión institucional de un proceso innovador.

La creación, puesta en marcha y desarrollo de la ESET-UNQ es el resultado de la negociación de acciones y sentidos entre una variedad de actores y agencias: el Ministerio de Educación de la Nación, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, los claustros y autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, el equipo de docentes, los y las estudiantes, sus familias, las organizaciones comunitarias del barrio, los funcionarios del municipio de Quilmes, entre otros.

Los siguientes apartados describen algunos procesos clave abordados durante el trabajo de campo realizado desde junio de 2015 hasta la actualidad. Su presentación en esta instancia tiene como objetivo compartir las primeras aproximaciones etnográficas y no suponen resultados estabilizados

## La ESET-UNQ: contexto y definiciones políticas

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes creó en el año 2013 la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ), que comenzó a funcionar el 5 de marzo de 2014. Inicialmente, y de manera provisoria, las actividades escolares se desarrollaron en el Centro de Integración Comunitaria (CIC) “2 de Abril” de la localidad de Ezpeleta, y durante el año 2015 en aulas del campus de la UNQ en la localidad de Bernal. El 8 de octubre de 2015 se inauguró el edificio definitivo de la escuela en Avenida Francia 1714, donde funciona desde el inicio del ciclo lectivo 2016.

El barrio dónde está emplazada la ESET-UNQ es La Resistencia, en Ezpeleta Oeste, Partido de Quilmes. Es una zona densamente poblada compuesta por varios barrios (23 de diciembre, COVENDIAR, La Resistencia, Esperanza Grande, Los Álamos) desarrollados a partir de asentamientos y tomas de terrenos realizados en la década de 1990. Las casas son bajas, en algún caso de material, otras tipo casillas, con la mayoría de calles de tierra y sólo algunas asfaltadas, cruzadas por múltiples pasillos. Se verifica una falta de servicios básicos (cloacas, energía eléctrica, gas y agua potable) en algunos sectores y un muy mal servicio en otros. La empresa que brinda el servicio telefónico y de Internet en la zona no reconoce en su catastro amplias zonas del barrio, por lo que buena parte del mismo carece de estos accesos.

La comunidad está formada fundamentalmente por familias de trabajadores informales (sector de la construcción, por ejemplo, en el caso de los hombres), y también trabajadores formales (operarios de fábricas). En el caso de las mujeres, muchas están insertas en el trabajo doméstico de manera formal e informal, y muchas otras participan de emprendimientos comerciales propios o cooperativos (relacionados con programas tales como Argentina Trabaja, Ellas Hacen, etc.). En muchos casos, las mujeres del barrio y madres de los estudiantes de la Escuela se encuentran cursando la escolaridad secundaria a través del Plan FinES. Una parte importante de la comunidad está formada por migrantes relativamente recientes de origen boliviano y paraguayo. La zona también es conocida (y reconocida por sus propios habitantes) como “Ezpeleta – La Paz”.

El análisis geográfico de la matrícula actual de la escuela (235 alumnos/as, de 1° a 4° año) muestra que el 95% de los estudiantes viven dentro de un radio de treinta y cinco cuadras y el 70% en un radio de quince cuadras.

Al mismo tiempo, en cada una de las secciones que componen la escuela, el promedio de edad de los y las jóvenes se ubica por encima de la edad teórica estimada para cada una.

Estas situaciones se comprenden como resultado de las políticas de ingreso definidas en el proyecto de la ESET-UNQ. Así, el ingreso a la escuela es abierto para los y las jóvenes con primario completo, que tengan hasta 17 años y se encuentren en situación de iniciar la escolaridad secundaria o no la hayan completado. La única restricción depende de las vacantes disponibles para cada año escolar. Durante el mes de noviembre de cada año se realiza el proceso de preinscripción de quienes participarán del sorteo de vacantes disponibles para el año subsiguiente para las secciones que componen la ESET-UNQ. La comunicación del proceso de preinscripción se realiza a través de un trabajo de difusión barrial (en las escuelas primarias públicas y en organizaciones sociales locales como centros comunitarios, sociedades de fomento, merenderos, etc.), y de publicidad en la web de la UNQ.

Los procesos de masificación de la escuela secundaria ocurrida durante los últimas décadas del siglo XX, junto con la ampliación de derechos que determina la normativa vigente, han conformado una plataforma para llevar adelante proyectos educativos tendientes a asegurar la escolarización de los y las estudiantes durante sus trayectorias escolares, que se suponen diversas y desiguales. En este sentido, las normativas y propuestas para conformar nuevos formatos educativos, tienden a promover espacios de enseñanza heterogéneos, que abordan problemáticas específicas y diversas para la reinserción, el reingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela.

La ESET-UNQ es una escuela de jornada completa, de modalidad técnico-profesional. Cuenta con dos orientaciones técnicas, Programación (Informática) y Tecnología de Alimentos, a las que se agrega el Bachillerato orientado en Comunicación; todas ellas vinculadas con carreras históricamente afianzadas de la UNQ. Los tres primeros años corresponden al Ciclo Básico, común a todas las orientaciones, al final del cual los y las estudiantes eligen una de las tres orientaciones del Ciclo Superior.

El análisis de la propuesta curricular de la ESET-UNQ muestra que la misma está desarrollada tomando en consideración las normativas vigentes a nivel nacional, definidas oportunamente en los acuerdos federales y aprobadas en sendas resoluciones del CFE<sup>1</sup>. Esta normativa enmarca las propuestas de enseñanza para la Nueva Escuela Secundaria obligatoria

---

<sup>1</sup> Resoluciones CFE 84/09 y 93/09.

y se propone atender, específicamente a ciertos rasgos transformadores: agrupamientos diversos de los y las estudiantes, formatos de enseñanza innovadores, nuevas formas de evaluación y acreditación y vinculación de la escuela y los contenidos escolares con la comunidad y el mundo del trabajo.

A fin de contemplar la movilidad de estudiantes desde y hacia otras instituciones de jurisdicción provincial, los espacios curriculares proponen una carga horaria mayor aunque equiparable. De igual forma, los contenidos curriculares se basan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) definidos como acuerdos federales y aprobados oportunamente por el mismo CFE.

En el marco del surgimiento de los nuevos formatos escolares, las escuelas universitarias creadas en territorio proponen un formato alternativo a la escuela tradicional, que tiene el desafío de generar un espacio inclusivo dentro de la estructura de niveles del sistema educativo, orientando sus acciones pedagógicas a la atención de situaciones concretas. Por esto, se diferencian de las propuestas pedagógicas que atienden a la problemática de los estudiantes con trayectorias discontinuas en sus experiencias escolares con la intención de que retornen la escuela convencional, como son las de escuela de reingreso, deserción cero, CESAJ, entre otras.

En colaboración con las universidades y las administraciones educativas regionales, estos proyectos asumen el compromiso político y socioeducativo de garantizar que la acreditación del nivel educativo de los estudiantes sea el resultado del aprendizaje de los conocimientos disciplinares y saberes prioritarios que exige la normativa vigente, con el compromiso de posibilitar el acceso de los jóvenes egresados a estudios superiores, así como de ampliar sus posibilidades laborales y enriquecer sus horizontes culturales y sociales.

Desde dentro del sistema educativo, las escuelas universitarias como La ESET – UNQ, se encuentran generando un régimen académico interno, flexible, situado y particular que permita atender, contener y enseñar a jóvenes que se consideran como poblaciones en situaciones de riesgo y vulnerabilidad, para de esta forma sostener el derecho de la educación. Esto requiere de la configuración de nuevos actores y roles docentes, así como de saberes y modos de abordar la enseñanza que interpelan los conocimientos convencionales, tan arraigados y naturalizados en las escuelas secundarias tradicionales.

El régimen académico de la ESET-UNQ, en ese sentido, define un conjunto de elementos que, en comparación con los regímenes académicos existentes a nivel jurisdiccional, pueden considerarse novedosos:

- La regularidad de un/a estudiante está definida por las posibilidades de asistencia de cada uno/a, aún cuando el horizonte deseado está fijado en los 190 días de clase para todos y todas.
- La promoción los y las estudiantes al año subsiguiente es directa, independientemente de la cantidad de espacios curriculares acreditados por cada uno en el ciclo lectivo. De esta manera, promueve la finalización de los estudios de nivel secundario en seis años (para el caso del Bachillerato) o en siete (para el caso de la modalidad técnica), evitando la repitencia de años escolares completos y reconociendo los aprendizajes logrados.
- Se promueve la acreditación de aprendizajes realizados por fuera de los espacios estrictamente escolares (participación en actividades deportivas, artísticas, comunitarias, etc.)
- Se definen tres niveles de cursado (grupo ampliado, grupo reducido, individual), vinculados con distintos tipos de agrupamientos, y que determinan dispositivos de intervención diferentes.

Es importante señalar que el régimen académico no se encuentra formalizado: distintos documentos (el proyecto original, comunicaciones internas, documentos de difusión, etc.) sistematizan y describen las características del mismo, pero hasta el momento de escribir este trabajo no se ha estabilizado en una normativa reglamentada por el Consejo Superior. Los distintos actores consultados señalan que cada ciclo lectivo desde el inicio del proyecto supuso novedades, cambios y transformaciones de los dispositivos y herramientas definidas, aun cuando los elementos arriba señalados se sostienen como pilares del proyecto político-pedagógico.

Otro aspecto fundante del proyecto se relaciona con el trabajo docente: los actores involucrados, sus roles y funciones. Por un lado, se definen dos roles docentes básicos: profesor/a de espacio curricular y coordinador/a de grupo. Éstos últimos son docentes con distinta formación inicial (trabajadores sociales, psicólogos, comunicadores, antropólogos) y trayectorias profesionales en proyectos sociales, comunitarios, culturales diversos; su

principal función es el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias socio-educativas de los y las estudiantes. Por su parte, los y las docentes a cargo de los espacios curriculares son designados por un bloque de horas que incluyen las tareas docentes tradicionales (horas frente a clase), más un conjunto de horas frente a alumnos, que les permiten asumir tareas de adecuaciones, tutorías y acompañamientos, y por último, horas institucionales o de trabajo en proyectos de interés para la ESET-UNQ. En conjunto, las horas frente a clase suponen un 80% de las horas de los docentes de espacios curriculares, mientras que el 20% restantes están destinadas a otras tareas.

La designación de docentes se realiza a través de las posibilidades definidas por el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) del Docente Universitario, dónde se especifica, en el Anexo sobre Pre-Universitarios, los criterios de selección, designación, evaluación y carrera docente. De esta manera, el equipo de docentes con que cuenta la ESET-UNQ resulta en sí mismo un entramado particular y supone una caracterización distinta a las de los y las docentes de las escuelas públicas jurisdiccionales, pero que también se aleja del perfil habitual de los y las docentes que habitan otras escuelas preuniversitarias “históricas”

#### La experiencia escolar: notas dispersas de un trabajo etnográfico

Observamos una escuela que promueve activamente escenarios de aprendizaje flexibles, que genera la retención de los y las estudiantes que traen consigo recorridos escolares y educativos “no encauzados” (Terigi, 2007). El análisis de los datos disponibles sobre ingreso, promoción y salida de estudiantes muestra que en los tres ciclos lectivos que lleva la ESET-UNQ, de 235 alumnos, solamente 2 (dos) estudiantes se corresponden con casos de deserción (no asisten a la escuela en los últimos tres meses y no han presentado solicitud de pase a otra escuela del sistema). Ello significa en números crudos, más de un 99% de retención. Este dato es un primer indicio que debe ser analizado y comprendido en su compleja magnitud.

El objetivo de una política de retención se efectiviza a través del despliegue de un conjunto de dispositivos y estrategias de contención, motivación y acompañamiento para que los estudiantes permanezcan en la escuela y avancen en su trayectoria.

Así, se definen tres niveles de intervención pedagógica que les ofrecen a los y las estudiantes diversas oportunidades de aprender y de acreditar los espacios curriculares definidos por su plan de estudios. Estos niveles de intervención suponen, además, el diseño de distintos dispositivos didácticos, que permiten la adecuación de la enseñanza a las diferentes

trayectorias y requerimientos de los y las estudiantes de la ESET-UNQ (Schneider y otros, 2016).

Estos niveles de intervención son:

a) Nivel de grupo ampliado: la ESET-UNQ se organiza en secciones graduadas, de primero a séptimo año. Cada sección está compuesta por tres grupos, de entre veinte (en primer año) y veinticinco estudiantes (de segundo a séptimo año). En este nivel de intervención, el dispositivo pedagógico privilegiado es el de la clase, organizada en relación con la especificidad del contenido disciplinar y a cargo de un/a profesor/a especialista en el campo disciplinar. Se promueve también la experiencia de trabajo interdisciplinar a partir de la participación en proyectos y tópicos gestionados por más de un espacio curricular. Tiene una duración anual.

Los y las estudiantes transitan distintos agrupamientos, de acuerdo a las particularidades de los espacios curriculares y los proyectos especiales. Así, por ejemplo, los grupos correspondientes a los espacios de formación artística se conforman por la elección de los y las jóvenes a partir de la oferta de lenguajes artísticos para cada año; los grupos correspondientes a los espacios de Lenguas Extranjeras, en cambio, dependen del nivel de dominio de la lengua que los y las estudiantes van desarrollando.

b) Nivel de grupo reducido: los y las estudiantes integran, a su vez, grupos reducidos (de entre diez y trece estudiantes) que, de acuerdo a sus trayectorias previas y necesidades de aprendizaje actuales, conforman un dispositivo llamado “Espacio de Atención a las Trayectorias Diversas” (ATD). Sintéticamente, se trata de espacios temporales incluidos de forma regular en la grilla horaria semanal, a cargo de los y las docentes de la escuela, y organizados en torno a las distintas disciplinas escolares. Proponen estrategias de enseñanza específicas, pensadas para grupos pequeños de estudiantes, y su principal finalidad es la de acompañar sus requerimientos de aprendizaje, ofreciendo diferentes instancias que les permitan profundizar el trabajo en aquellas materias que se les presentan con mayores dificultades durante el ciclo lectivo, como para continuar trabajando con aquellos contenidos curriculares que no resulten acreditados, tanto para el año en curso como para años anteriores. Tiene una duración cuatrimestral.

c) Nivel individual: se trata de dispositivos específicamente diseñados para atender a la diversidad de estudiantes, sus trayectorias y situaciones socioeducativas. Los dos dispositivos



diseñados para atender a este nivel son las tutorías y las adecuaciones. Las tutorías son propuestas pensadas para el seguimiento de los y las estudiantes a través del apoyo personalizado de los/as coordinadores/as de grupos, quienes conocen sus recorridos particulares, guían y aconsejan, y colaboran en el desarrollo creciente de autonomía en las prácticas académicas. Las adecuaciones, por su parte, son respuestas sociopedagógicas que atienden las diferentes trayectorias, una vez advertidas dificultades pedagógicas y/o en sus vínculos con la comunidad educativa. Son definidas por los profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE), y desarrolladas por coordinadores/as de grupo y docentes de los distintos espacios curriculares, que proponen rediseños en los horarios, contenidos y/o estrategias didácticas, específicas para cada situación. Las adecuaciones permiten, por ejemplo, sostener la escolaridad de estudiantes en situación de maternidad, de quienes se encuentran bajo tratamiento médico, o quienes deben viajar o no pueden asistir a la escuela temporalmente. Este dispositivo es utilizado, también, en los casos en que a los y las estudiantes se les dificulta sostener la actividad en el aula, porque se encuentran atravesados por el consumo problemático de sustancias o por situaciones personales y/o familiares complejas. La duración de estas intervenciones es variable, adecuada a cada situación particular.

El espacio institucional convoca a los estudiantes. Los estudiantes quieren estar dentro de la escuela, valoran el adentro y la experiencia cotidiana, presentan sus problemas y buscan acompañamiento de los diversos actores adultos, elegidos por ellos mismos. También observan que hay algunos adultos que pueden acompañarlos institucionalmente y contenerlos afectiva y socialmente.

La escuela en sus cimientos representa un dispositivo moderno: el edificio, las aulas, la estructura en general, se levanta en medio del barrio de calles de tierra, lo que proyecta una dimensión simbólica que lo configura como un “monumento” que contiene el saber y el progreso: así se emplaza y se instala.

Al mismo tiempo, pareciera que el edificio hace de frontera en donde se dialoga, se componen los códigos propios de los jóvenes del barrio con las culturas estudiantiles que el espacio propone. En las entradas y salidas de las aulas, las formas de socializar entre ellos, los espacios y territorios apropiados en los recreos, se observa que los estudiantes habitan el espacio escolar en la cotidianeidad con modos y formas de socializar similares a las que viven en el barrio. Vale la pena comprender aquí cómo se construye, cómo se configura un

dispositivo que ordena las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje en un espacio institucional situado en un contexto de pobreza y exclusión socio-territorial. Este dispositivo aparece valorado positivamente por los actores en general, aunque en algunos casos el estudiante pareciera no “corporizar” la norma: es decir, atravesar la puerta de la escuela no implica incorporar la norma de orden institucional que fue una de las técnicas de disciplinamiento escolar moderno.

Los vínculos intergeneracionales, la relación de los y las jóvenes con la figura de la persona “adulta” se negocian y re-negocian. Como ejemplo, el espacio físico que ocupa el equipo directivo de la Escuela es un desfile permanente de estudiantes con ideas, observaciones y pedidos de diversa índole.

Así, se observa una constante negociación de los roles institucionales en la complejidad de las prácticas escolares cotidianas, que se despliegan en el contexto institucional. En ese sentido, resultan objeto de redefinición las funciones y tareas de los coordinadores de grupo y el EOE, de los profesores de los espacios curriculares, los directivos, entre otros.

Los roles se definen y redefinen de forma permanente, pues se establecen no sólo respecto de una norma general (que no está establecida, y que los actores en general dicen no conocer), sino en función de la tarea que a todos los adultos de la Escuela les cabe respecto de la relación y el seguimiento personalizado de los estudiantes, y sobre todo, del análisis y trabajo sobre los problemas que emergen cotidianamente.

En este sentido, pareciera que son los vínculos los que van delimitando los roles y en algunos casos resultan ser los propios estudiantes los que determinan ciertos acercamientos entre docentes, coordinadores y alumnos, produciendo espacios de contención o dinámicas de vinculación específicas.

Sin embargo, se observa que al mismo tiempo, algunos de los aspectos de los roles se organizan en el marco de las tareas pedagógicas propiamente dichas, y muchas veces suponen una tensión con cierta espontaneidad de los vínculos.

En relación con las experiencias observadas en otros lugares donde se socializan jóvenes (dentro y fuera del sistema educativo formal), se evidencia una mayor escucha por parte de los adultos respecto de los jóvenes. Sin embargo, son los adultos de la institución los “guardianes” de la norma y el orden. Aunque para los jóvenes estudiantes esto represente una continuidad, entre la autoridad afectiva, pedagógica y generacional, para el observador

externo se presenta como una extrañeza. El docente, no docente o directivo adulto, atiende el conflicto individual o grupal, lo contiene, escucha y a la vez acompaña a los estudiantes a su clase con la exigencia de continuar con la práctica ordenada y normada. En esos momentos se produce una pausa en el tiempo, un espacio de diálogo y escucha en el que no siempre el conflicto se resuelve, pero el espacio se ordena en función de la tarea de enseñar y de aprender. Luego habrá un tiempo para trabajar sobre el conflicto, resolverlo o derivarlo.

Los adultos continúan siendo los actores institucionales condicionantes de la experiencia de los jóvenes en tanto las acciones docentes guían los recorridos e itinerarios de formación, basados en diversos sistemas de acompañamiento. Toman decisiones sobre sus acreditaciones, deciden sobre los momentos de la vida escolar (recreos, trabajo intelectual) valoran la gravedad de las situaciones personales y familiares de los jóvenes estudiantes, los evalúan y derivan a espacios y actores institucionales según la situación, entre otras cuestiones.

El Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) es una todavía una hipótesis, aún cuando el mismo haya sido elaborado, trabajado y discutido por el equipo de docentes y luego haya seguido una lógica similar con los y las estudiantes. Así, el joven Consejo Escolar de Convivencia debe al mismo tiempo aplicar el AIC mientras se conforman “talleres de lectura” para su estudio. Se observa que no encarna en las acciones y decisiones que adultos y jóvenes toman, y que debe ser vuelto a leer en cada oportunidad que requiera de la aplicación de una norma. Para muchos adultos institucionales, ese Acuerdo resulta más en un compromiso con valores y/o políticas pedagógicas que una guía de acción para la práctica. A los y las estudiantes parece no interpelarlos. Las familias, que lo han recibido a principios de año y firmado su conformidad, no lo reconocen como instrumento institucional, o cuestionan, muchas veces, su carácter “blando” y las escasas herramientas que creen brinda para la resolución de los conflictos. Pareciera que la falta de mecanismos sancionatorios es vista en general como una falla del AIC.

Por último, importa aquí reflexionar sobre las condiciones de construcción de un proyecto alternativo, y de qué manera el mismo puede proponer otros tipos de orden, que muchas veces son percibidos por los propios actores (jóvenes y adultos) como desorden. Pero ¿qué sucede cuando no hay tradición en la que anclar la experiencia acumulada? ¿Cómo innovar, cómo tomar decisiones basadas en acuerdos complejos y situados?

Pareciera que cada actor dentro de la institución busca confrontar sus lugares comunes, conocidos, los límites, y la tradición. Esto supone considerar el sentido que los distintos colectivos otorgan a la escuela.